Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 00702254
Centre d'intérêt : 755

Létourneau, Nicole

Rapport de stage en éducation-apprentissage du français, langue seconde au secondaire bilingue dans une école ontarienne / par Nicole Létourneau -- [Hull?] : N. Létourneau, 1988
[ii], 42, [14] f. ; 29 cm

"Université du Québec à Hull". Bibliogr. : f. [ii]

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Français (langue) * Langue seconde * Grammaire * Classe d'immersion * Anglophone * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Approche communicative

Le document est le rapport d'une intervention effectuée lors d'un stage dans une école bilingue d'Ottawa dans le cadre d'une maîtrise en éducation. L'intervention consiste en l'application de l'approche communicative dans l'enseignement du français en classe d'immersion, tout en respectant les niveaux d'intentionnalité du programme du MEQ et du Conseil scolaire d'Ottawa. Cette approche a été appliquée auprès de deux classes composées respectivement de 25 et 28 adolescents de secondaire III, d'avril à mai 1987, à raison de 55 minutes de cours par jour. Cette intervention visait également deux objectifs d'observation, les uns dépendant des autres. Les objectifs d'apprentissage sont basés sur la théorie de l'éducation-apprentissage de Georges Goulet ainsi que sur les paramètres de l'approche communicative. Ils ont pour but l'amélioration de l'enseignement de la stagiaire. Quant aux objectifs d'observation, ils se sont concrétisés sous forme de grille d'observation susceptibles de servir à l'auto-évaluation des interventions de la stagiaire. Finalement, l'intervention a permis de conclure au fait que les notes des élèves ont augmenté suite à la méthode communicative ainsi que leur intérêt.

Type de document :

4070264

RAPPORT DE STAGE EN ÉDUCATION-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE, AU SECONDAIRE BILINGUE DANS UNE ÉCOLE ONTARIENNE

Par

Nicole Létourneau

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

JANVIER 1988

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL
BIBLIOTHÈQUE

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES i

BIBLIOGRAPHIE ii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I: Problématique vécue et objectifs 2

CHAPITRE II: Description des modèles utilisés dans l'intervention 6
- A. Structure générale de la planification de l'intervention éducative: les niveaux d'intentionnalité 6
- B. Paramètres de l'approche communicative 12

CHAPITRE III: Méthodologie d'intervention 20
- A. Choix de texte 20
- B. Étude du vocabulaire 20
- C. Compréhension du texte 21
- D. Exercices écrits 21
- E. Exercice de correction 22
- F. Compréhension auditive 22
- G. Évaluation personnelle 22
- H. Évaluation générale 23

CHAPITRE IV: Description de l'intervention vécue 26

CHAPITRE V: Analyse critique de l'intervention vécue 31
- A. Degré d'atteinte des objectifs visés 31
  - 1. Besoins langagiers des élèves 31
  - 2. Fonctions et notions 31
  - 3. Situations de communication et performance interactive 32
  - 4. Cadre authentique 32
- B. Qualité, efficacité et pertinence des activités réalisées 33
- C. Facteurs structuraux, culturels et personnels qui ont influencé les activités 36
- D. Points forts et points faibles des interventions 39
- E. Implication 40

CONCLUSION 42

ANNEXE A: Grille d'observation . . . . . A - 1

ANNEXE B: Feuille réponse - "Chemins dangereux" . . . . . B - 1

ANNEXE C: Évaluation personnelle . . . . . C - 1

ANNEXE D: Marche à suivre . . . . . D - 1

ANNEXE E: Questionnaire d'auto-évaluation . . . . . E - 1

BIBLIOGRAPHIE

Conway, Sean et Bernard J. Shapiro. French as a Second Language, Français, langue seconde, Core French Extended French, Immersion French, Curriculum Guideline, Ontario Academic Courses 1986. Ministry of Education, Ontario. Queen's Printer for Ontario, 1986, 35 p.

Duplantie, Monique. "Le communicatif: la voie de l'avenir". RCLV/CMLR, vol. 39, n° 4, 1983, pp. 806-817.

Galisson, R., Coste. Dictionnaire de didactique des langues. Hachette, 1976.

Germain, Claude et Raymond Leblanc. "Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues". RCLV/CMLR, vol. 38, n° 4, 1982, pp. 665-678.

Germain, Claude. "Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde". RCLV/CMLR, vol. 4, n° 3, 1985, pp. 501-510.

Goulet, Georges. "Vers une théorie de l'éducation/apprentissage". Revue internationale de pédagogie, Institut de l'Unesco pour l'éducation, Hambourg, vol. 32, n° 4, déc. 1986, pp. 429-457.

Goulet, Georges. Notes du cours ENS 709-85 Curriculum, théorie et pratique, Université du Québec à Hull, hiver 1986.

Leblanc, Raymond. "Approche communicative et grammaire". Contact, vol. 2, n° 3, 1983, pp. 2-7.

Ministère de la Défense nationale. Plan de cours, cours de français des Forces canadiennes, Ministère de la Défense nationale, 1983.

Ontario. Le Conseil scolaire d'Ottawa, Common Course Outline, French Immersion Writing 2A. Ottawa, Revised April 1986, 10 p.

Samir, G. Khordoc, Michèle Leroux, Gilles Mayost, Georges H. Menard et Gail Smith. Bouée de sauvetage, guide pédagogique pour les professeurs d'immersion au secondaire (9e et 10e années), OSSTF, Ontario, 89 p.

Stephenson, Bette, Harry K. Fisher. Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur, la préparation au diplome d'études secondaires de l'Ontario 1984, Ministère de l'Éducation, Ontario, 1984, 46 p.

Yalden, Janice. Communicative Language Teaching: Principles and Practice. Language and Literacy Series, OISE Press, 1981, 40 p.

INTRODUCTION

Dans le cadre d'une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Hull, j'ai fait une intervention en éducation-apprentissage dans une école bilingue d'Ottawa.

Dans un premier temps, ce travail décrit la problématique vécue et les objectifs poursuivis lors de cette intervention. En deuxième lieu, on y trouvera la description des modèles mis en application. Ces derniers sont basés sur la théorie de l'éducation-apprentissage de M. Georges Goulet ainsi que sur les paramètres de l'approche communicative. Suivra la méthodologie d'intervention que j'ai appliquée pour l'enseignement du français, langue seconde, lors de cette expérience.

Une quatrième partie donnera la description de l'intervention vécue, avec des adolescents de 10^{e} année, pendant les deux derniers mois de l'année scolaire 1986-1987.

Dans une dernière partie, l'analyse critique de l'intervention vécue fera état du degré d'atteinte des objectifs visés, de la qualité, de l'efficacité et de la pertinence des activités réalisés, des facteurs structuraux, culturels et personnels qui ont influencé les activités, des points forts et des points faibles des interventions et de l'implication pratique découlant de cette expérience.

En guise de conclusion, je me permettrai de faire quelques remarques générales sur l'expérience vécue.

CHAPITRE I

Problématique vécue et objectifs

Depuis septembre 1986, j'enseigne dans une école bilingue d'Ottawa. Quand je suis arrivée dans cette institution, je quittais un emploi comme professeur de français, langue seconde. Ma clientèle était composée alors d'élèves anglophones de niveau universitaire qui devaient devenir bilingues à la fin de leur cours d'une durée de quatre ans, à raison de 55 minutes de français par jour. L'emphase était mise sur l'expression orale. Lorsque j'ai commencé à enseigner à Ottawa, on m'a confié quatre classes de littérature française, plus deux classes de français grammaire, de dixième année. C'est avec ces deux derniers groupes de français grammaire que j'ai fait une intervention en enseignement du français, langue seconde.

Ces deux classes étaient composées de vingt-six et vingt-huit élèves anglophones, en cours d'immersion en français, langue seconde. Ils venaient soit d'un programme d'immersion précoce, soit d'un programme d'immersion tardive. Ceux du programme d'immersion précoce avaient commencé, depuis le jardin d'enfance, à suivre environ quatre-vingt pour cent de leurs cours en français. Ceux du programme d'immersion tardive avaient commencé en septième année, à suivre soit cinquante pour cent ou soixante pour cent de leurs cours en français, dépendamment des écoles fréquentées. La population scolaire est constituée de groupes dits avancés et enrichis. Nous n'avons pas de groupes de niveau "général" à notre école. Les groupes avancés sont composés d'élèves moyens et les groupes

enrichis rassemblent les élèves forts, ayant beaucoup de facilité d'apprentissage ainsi que des élèves considérés comme "doués". Les deux groupes-cibles sont ici des groupes avancés. À l'intérieur de chacun de ces groupes, il y a deux ou trois élèves d'immersion tardive et deux ou trois qui auraient dû faire partie des groupes enrichis mais qui, à cause de conflit d'horaire, se sont retrouvés dans l'un ou l'autre de ces groupes.

Il est bon de savoir que ces élèves peuvent communiquer en français. Ils peuvent dire à peu près tout ce qu'ils veulent en phrases simples et parfois complexes. Le travail du professeur consiste d'une part, à corriger les erreurs de structure et d'accords et d'autre part, à leur enseigner à utiliser des phrases plus complexes. Comme ces élèves parlent sans gêne en français, ils acceptent facilement les corrections. En général, ils ne se découragent pas quand on les reprend lorsqu'ils font des erreurs. Ces erreurs sont du genre: "C'est quelqu'un que je parle avec"; "Je vais lui aider avec son travail"; "À cause que j'étais malade"; "Je pense de mes vacances"; "Je vous introduis monsieur X "; etc.

L'intervention que j'ai faite s'est tenue du début d'avril à la fin de mai 1987 à raison d'une période de 55 minutes de cours par jour dans deux classes différentes. Les cours ont été enregistrés sur cassettes.

Le changement de clientèle et de milieu de travail m'ont imposé une certaine docilité face aux méthodes magistrales d'enseignement que l'on me prescrivait. J'ai dû m'adapter à ce nouveau genre qui ne concordait pas nécessairement avec la vision que j'avais de l'enseignement. J'ai constaté

que mes élèves étaient habitués à une façon très traditionnelle de l'enseignement de la grammaire. Le professeur explique la règle au tableau, demande aux élèves s'ils ont des questions à poser, répond aux questions s'il y a lieu et finalement donne des exercices écrits pour vérifier l'application des règles expliquées antérieurement. De plus, les élèves doivent apprendre les verbes irréguliers.

En ce qui concerne la compréhension du texte, ils ont un livre ou différents textes suivis de questions de compréhension, de vocabulaire, de grammaire et de courts exercices de composition. Les élèves qui sont ambitieux, en général, vous écoutent attentivement et font les exercices demandés.

Comme j'avais déjà enseigné selon les méthodes de l'école active et que j'avais aidé à l'élaboration d'un programme d'enseignement du français, langue seconde, selon la méthode communicative, j'étais assez perplexe face à l'expérience que je faisais dans ce milieu. De plus, les cours suivis à l'Université du Québec à Hull, en éducation, m'avaient aidé à vérifier le bien fondé de ma conception de l'enseignement. Face à cette situation, j'ai tenté de mettre en application un modèle d'enseignement inspiré de l'approche communicative.

L'objectif général de mon intervention consiste en l'application de l'approche communicative dans l'enseignement du français en classe d'immersion, tout en respectant les niveaux d'intentionnalité du programme du Ministère de l'Éducation de l'Ontario et du Conseil scolaire d'Ottawa.

Deux objectifs plus spécifiques sont visés : des objectifs d'apprentissage et des objectifs d'observation, les uns dépendant des autres. Mes objectifs d'apprentissage sont basés sur la théorie de l'éducation-apprentissage de M. Georges Goulet[1] ainsi que sur les paramètres de l'approche communicative. Ils ont pour but de m'aider à améliorer mon enseignement. Mes objectifs d'observation se sont concrétisés sous forme de grille d'observation qui m'a servi dans l'auto-évaluation de mes interventions et que vous trouverez à l'annexe A.

Cette grille avait pour but d'opérationnaliser les principes de l'approche communicative à l'intérieur d'un programme d'enseignement des langues en immersion et de servir d'instrument de vérification de leur application, tout en respectant le diagnostic conjoncturel du niveau IV d'intentionnalité de la théorie de l'éducation-apprentissage.

---

1 Georges Goulet. "Vers une théorie de l'éducation/apprentissage". Revue internationale de pédagogie, vol. 32, n° 4 (déc. 1986), pp. 439-457.

CHAPITRE II

Description des modèles utilisés dans l'intervention

La structure générale de la planification de l'intervention éducative où l'auteur présente les niveaux d'intentionnalité qui existent dans les programmes scolaires ainsi que les "paramètres de l'approche communicative" sont les modèles qui m'ont guidé lors de mon intervention.

A. Structure générale de la planification de l'intervention éducative: les niveaux d'intentionnalité

Les niveaux d'intentionnalité de la théorie de M. Georges Goulet, qui sont au nombre de quatre, sont présentés ci-dessous avec leur application aux programmes prescrits.

> NIVEAU I. "Le programme analyse les valeurs de la société et les politiques adoptées par ses parrains par rapport à la fonction sociale et au rôle institutionnel poursuivis. Il en déduit le MODÈLE D'HOMME que l'institution poursuit, lequel se concrétise dans les VALEURS de l'institution et dans sa FINALITÉ GÉNÉRALE, qui transcende les divers domaines de l'activité d'éducation-apprentissage .....
> .....
> Il fournit la première série de critères de décision qui seront utilisés dans le choix et la planification des activités d'éducation-apprentissage."[2]

---

2 Georges Goulet, Hull, Université du Québec à Hull, notes du cours ENS 709-85. Curriculum, théorie et pratique. Hiver 1986.

Ce niveau d'intentionnalité est précisé ainsi dans un document du Ministère de l'Éducation:

> "Il importe de faire vivre aux élèves des expériences qui leur permettront de participer pleinement à la vie de la collectivité ontarienne et à la vie canadienne."[3]
>
> ". . . le Ministère a pour objectif global d'aider chaque élève à se développer pleinement selon ses capacités sur le plan physique, intellectuel, affectif, social, culturel et moral."[4]

Un des buts de l'éducation est donc d'aider chaque élève à:

> ". . . apprécier les coutumes, la culture et les croyances d'une grande variété de groupes sociaux.
>
> Ce but est étroitement relié à la bonne entente entre les groupes et à l'épanouissement personnel. Au Canada, cet objectif vous amène à respecter:
> a) les autochtones;
> b) les peuples fondateurs français et anglais;
> c) le multiculturalisme;
> d) l'identité et l'unité nationales."[5]

NIVEAU II. "Le programme se concrétise dans des domaines particuliers qui n'ont de valeur qu'en tant qu'ils contribuent à la poursuite des intentions du premier niveau en leur fournissant des champs concrets d'application et d'expérimentation .....
.....

---

3 Bette Stephenson, Harry K. Fisher. Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur, la préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario 1984. Ontario, Ministère de l'Éducation, 1984. p. 1.

4 Ibid, p. 2.

5 Ibid, p. 2.

Il fournit la seconde série plus spécifique de critères de décision qui seront utilisés dans le choix et la planification des activités d'éducation-apprentissage."[6]

Ce champ est spécifié ainsi:
"The OACs in core, extended, and immersion French are preuniversity courses and are intended both for those who plan to continue the study of French and for those who will pursue other areas of study. They are designed to extend students' knowledge and appreciation of the French language and culture and to contribute to their intellectual development and academic preparation."[7]

Les dernières lignes du texte ci-haut mentionné démontrent comment le français contribue à la connaissance et à l'application de la culture d'un des peuples fondateurs du Canada ainsi qu'au développement intellectuel et à la préparation aux études universitaires des élèves, tel que décrit au niveau I d'intentionnalité.

NIVEAU III. "Les intentions sont exprimées en termes opérationnels et comportent des suggestions concrètes d'objectifs observables et de stratégies d'intervention et de validation choisis et planifiés selon les critères en I et II."[8]

Dans le domaine de la planification locale du niveau III, les cours ne sont pas nécessairement inspirés du programme-cadre. On laisse une certaine latitude aux conseils scolaires.

---

6 Goulet, loc. cit.

7 Sean Conway, Bernard J. Shapiro. French as a Second Language, Français, langue seconde, Core French, Extended French, Immersion French. Ontario, Ministère de l'Education, 1986, p. 4.

8 Goulet, loc.cit.

"... la description du cours doit être approuvée par le conseil scolaire et tenue à la disposition du Ministère de l'Éducation;

... l'élaboration des cours, l'enseignement, l'évaluation et le matériel didactique doivent être soumis à la supervision de la direction comme pour tout autre cours; .....

.....

Les cours de français langue seconde qui font partie des programmes intensifs ou d'immersion à l'intention des élèves anglophones sont donc dispensés de l'autorisation nécessaire pour les cours ne s'inspirant pas des programmes-cadres."[9]

Les objectifs pour le "French Immersion Writing ZA, FIW2A-1, Bilingual Section, sont exprimés ainsi:

"The aim of the French program as per the Ministry guidelines is to provide the students with learning opportunities that will enable them within the limits of their command of French:

- to listen and to understand ideas and concepts expressed in French;
- to express orally their experiences, thoughts, and feelings with clarity and confidence;
- to read with the speed and level of comprehension appropriate to their individual stage of development;
- to visit with competence and an acceptable degree of correctness;
- to develop self-discipline and learning skills;
- to improve their use of language through study, practice and communication
- to become familiar with the customs, geography, history, institutions, and culture of French Canada and the other French-speaking regions;
- to develop sensitivity to other cultures and peoples and critical awareness of their own culture."[10]

---

9 Stephenson, Fisher, op. cit., p. 31.

10 Ontario. Le Conseil scolaire d'Ottawa, Common Course Outline, French Immersion Writing 2A. April 1986, pp. 1-2.

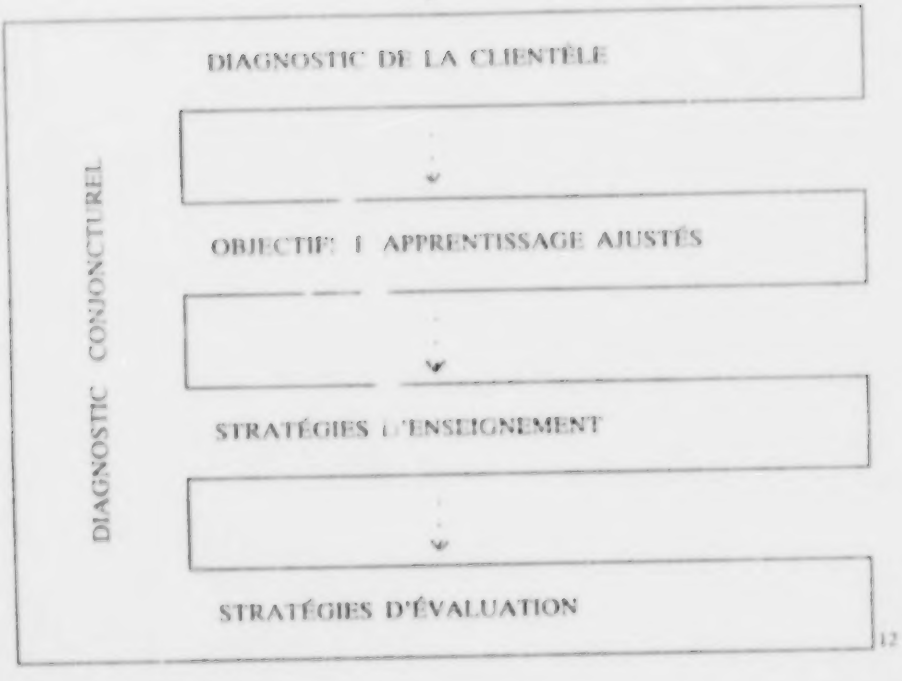
> NIVEAU IV. "Suite à un diagnostic de la situation d'apprentissage, les intentions initiales sont ajustées par l'intervenant immédiat pour tenir compte des clients et des bénéficiaires particuliers visés par le processus de l'éducation-apprentissage. Elles doivent comporter les objectifs visés et les stratégies d'intervention, de validation et d'ajustement proposés, choisis et planifiés à la lumière des besoins réels des bénéficiaires conformément aux prescriptions des niveaux I, II et III."[11]

C'est au niveau IV d'intentionnalité que se situe mon travail. Ce niveau peut être illustré de la façon suivante:

---

11 Goulet, loc. cit.

PROGRAMME OFFICIEL



[12]

[12] Goulet, loc. cit.

B. Paramètres de l'approche communicative

> "... la connaissance d'une langue est une condition nécessaire mais non suffisante pour pouvoir communiquer. Pour communiquer, même linguistiquement, il n'est pas suffisant, par exemple, de connaître toutes les règles grammaticales, morphologiques ou phonologiques d'une langue. Il est nécessaire de posséder, en plus, une connaissance des règles sociales, psycholinguistiques et culturelles qui en gouvernent l'usage. À la connaissance d'un savoir (le code de la langue), il faut ajouter la connaissance d'un savoir-faire (ses règles d'emploi). C'est cette double compétence que nous appelons, à la suite d'autres auteurs, la "compétence de communication"."[13]

L'enseignement des langues subit un bouleversement depuis les années 60. L'approche communicative préconisée par des auteurs tels que Krashen, Terrell, Candlin, Breen, Littlewood et Yalden ont mis en cause l'enseignement traditionnel. Les principaux paramètres de cette approche sont:

> "(1) besoins langagiers;
> (2) fonctions et notions;
> (3) situations de communication;
> (4) cadre authentique; et
> (5) performance interactive."[14]

Monique Duplantie nous dit qu'une des caractéristiques de cette approche:

---

13 Claude Germain, Raymond Leblanc. Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues. RCLV/CMLR, vol. 38, n° 4, 1982, p. 666.

14 Ministère de la Défense nationale. Plan de cours, cours de français des Forces canadiennes. Ministère de la Défense nationale, 1983, pp. 3-1.

> "... est la prise de compte de la spécificité de la clientèle visée et l'analyse de ses besoins langagiers."[15]

Ce principe premier est important, mais avant tout, il y a la nécessité de déterminer en termes d'objectifs ce à quoi l'école veut préparer l'élève en matière d'enseignement des langues, pour connaître quels types de savoirs on doit enseigner.

Une étude de la population scolaire est nécessaire, enfants et adolescents, leurs goûts, leurs intérêts, leurs désirs, leurs aspirations, leurs jeux, etc. Le cours, centré sur l'apprenant et non sur le contenu, constitue un principe de première importance.

Le deuxième paramètre concerne la notion même de notre objet d'enseignement, à savoir, la langue: pas la langue en tant que système, mais plutôt la langue comme instrument de communication. L'emphase doit être mise sur l'acquisition non plus d'un ensemble de règles et de structures, mais d'une habileté à communiquer, non pas un savoir, mais un savoir-faire. On ne doit plus chercher à comprendre et à produire des énoncés bien formés (codes), mais choisir parmi ceux-ci, ceux qui conviennent le mieux à la situation de communication. Ce paramètre doit être enrichi des dimensions psychologiques, sociologiques et culturelles de la communication. Il doit aussi se préoccuper des fonctions langagières et

---

15 Monique Duplantie. "Le communicatif: la voie de l'avenir". RCLV/CMLR, vol. 39, nº 4, 1983, p. 809.

de la variété de ces dernières, afin de permettre à l'apprenant de faire un choix.

Une fonction langagière se réalisant toujours dans une forme linguistique, Monique Duplantie croit que ce serait une erreur que d'abandonner l'enseignement de la grammaire et elle s'intéresse au "comment" enseigner. Elle prétend que c'est aux professeurs qu'incombe la tâche de contribuer au développement de cette nouvelle pédagogie. L'enseignant devra présenter des documents significatifs pour les apprenants, près de leur réalité, des activités appropriées tenant compte de leur âge et des caractéristiques reliées à leur vécu social et individuel (incluant affectif et cognitif), différentes stratégies d'apprentissage propres à l'individu, activités orales et/ou collectives, écrites et/ou individuelles, faisant référence à la raison et/ou à l'imagination.

De plus, Raymond Leblanc, dans un article: Approche communicative et grammaire, publié dans Contact, ajoute que:

> " . . . dans la mesure où on ne demande pas à la grammaire d'assurer à elle seule la compétence de communication comme on le faisait déjà dans les méthodes traditionnelles, grammaire et approche communicative peuvent fort bien co-habiter, la première étant dans un sens une composante de la seconde."[16]

---

16 Raymond Leblanc. "Approche communicative et grammaire". Contact, vol. 2, nº 3, 1983, p. 7.

Janice Yalden pense aussi que pour tirer profit du cours, l'étudiant a besoin d'une grammaire de base, de même que d'un dictionnaire. Cependant, cette grammaire se présenterait sous une autre forme. Dans un article paru dans Québec français en décembre 1980 et signé par Daniel Poulin, on nous présente une comparaison entre la grammaire traditionnelle et la grammaire nouvelle que nous avons résumé sous forme de tableau.

TABLEAU COMPARATIF DE LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE ET DE LA GRAMMAIRE NOUVELLE

	Grammaire traditionnelle	Grammaire nouvelle
A - Cadre de référence	- analyse détaillée de la langue qui débouche sur le normatif. "ensemble des règles prescrites".	- intérêt porté aux récentes découvertes de la linguistique structurale, générative et transformationnelle.
B - Objectifs	- enseigner la grammaire pour enseigner la langue, pour apprendre à raiso[illegible] primaire, pour préparer l'entrée au secondaire.	- enseigner la grammaire pour [illegible]ter l'enfant d'un moyen, d'un instrument au service de la compréhension et de l'expression.
C - Contenu	- toute la grammaire.	- que les faits de langue les plus courants et les plus utiles à la compréhension et à la production de discours.
D - Nomenclature grammaticale	- 140 termes et plus.	- 20 termes environ.
E - Travail sur la langue	- analyse grammaticale et logique.	- cinq opérations linguistiques: addition, soustraction, permutation, substitution, transformation.
F - Méthodologie	- méthode déductive - de l'abstrait au concret - de la règle aux applications - du général au particulier - aucune procédure de découverte - recours continuel à la réflexion	- méthode inductive - du concret à l'abstrait - de la manipulation à la règle - du particulier au général - procédure de découverte - de l'implicite à l'explicite

Ce tableau nous illustre bien ce que devrait être la nouvelle grammaire, mais hélas, cette grammaire n'existe pas encore. Pour les enseignants qui veulent s'aventurer sur ce terrain, la tâche est énorme et parfois irréalisable, faute de temps. Cependant, il est bon d'avoir en mémoire ce que dit Claude Germain au sujet de la grammaire:

> "... Tout enseignement d'ordre grammatical devrait trouver son point de départ dans les productions de l'élève: c'est à partir d'un relevé des difficultés grammaticales de l'élève que devraient être choisis les aspects grammaticaux à traiter."[17]

Le cadre authentique et la performance interactive forment les quatrième et cinquième paramètres de l'approche communicative. Pour que le cadre soit authentique, il faut que la classe devienne un vrai lieu d'échange et de vie où on communique. Il faut trouver un moyen de susciter une intention de communication réelle. Dans son livre "Communicative Language Teaching: Principles and Practice"[18], Janice Yalden nous propose plusieurs activités: documents sonores et écrits où on retrouve une intention de communication, variations correspondant aux paramètres de la situation de communication et aux types de discours, etc. Bien entendu, on parle ici de documents authentiques. Par authentique, référons-nous à la définition de Daniel Coste et R. Galisson:

---

17 Claude Germain. "Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde". RCLV/CMLR, vol. 4, n° 3, p. 505.

18 Janice Yalden. Communicative Language Teaching: Principles and Practice. Language and Literacy Series, OISE Press, 1981, pp. 17-29.

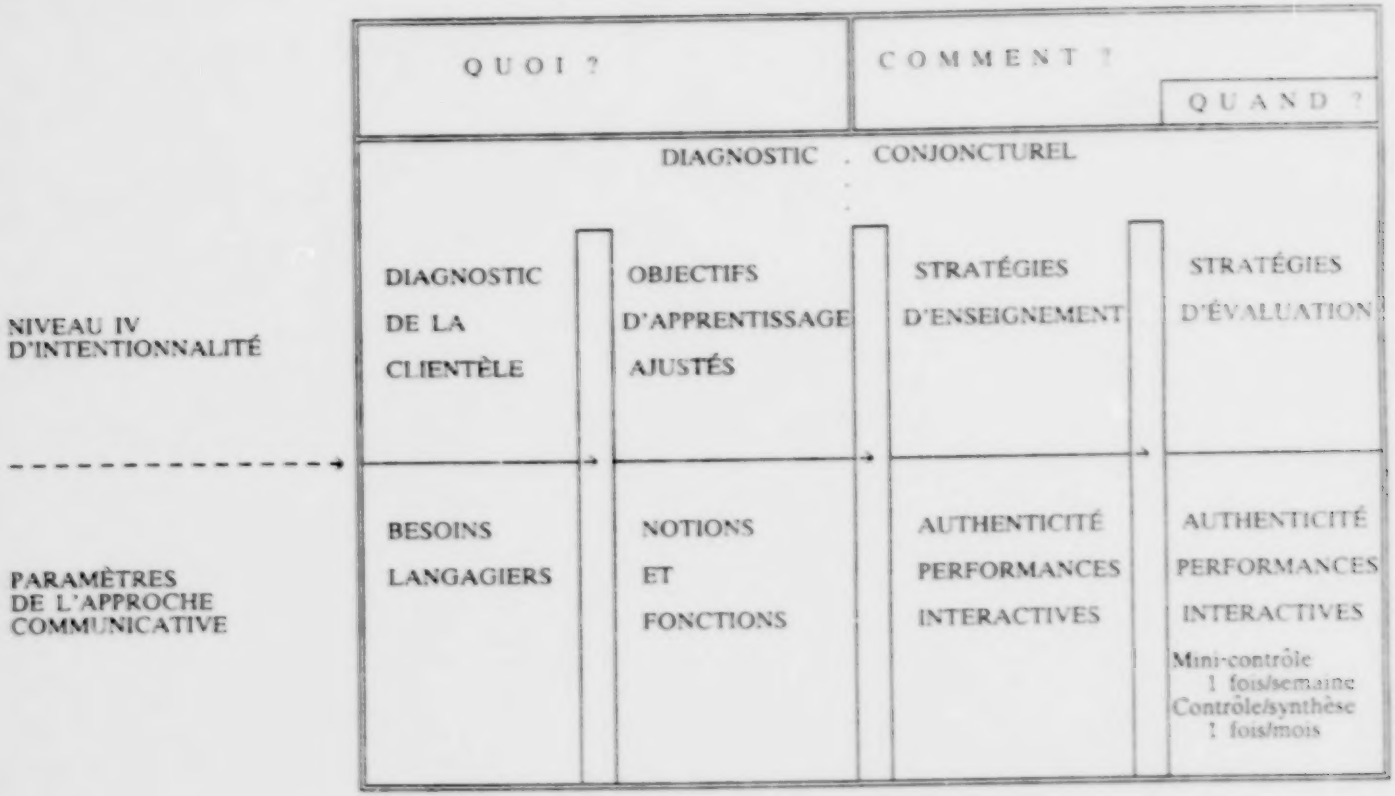
> "Par document authentique, il faut entendre tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistré, un article de journal, une page de Balzac, un poème, un communiqué de presse, un tract politique, une réclame, un mode d'emploi, un panneau publicitaire, sont des documents authentiques."[19]

L'authenticité des documents provoque chez l'apprenant un goût de communiquer puisque c'est à partir de ses intérêts, de ses goûts, etc., que ces documents ont été choisis.

Le tableau suivant, basé sur les niveaux d'intentionnalité de la théorie de M. Georges Goulet et sur les paramètres de l'approche communicative, illustre la combinaison des deux théories illustrées comme cadre théorique à l'intérieur de mon intervention en salle de classe.

---

19 R. Balisson, D. Coste. Dictionnaire de didactique des langues. Hachette, 1976.


QUOI ?
COMMENT ?
QUAND ?
DIAGNOSTIC . CONJONCTUREL
NIVEAU IV
D'INTENTIONNALITÉ
DIAGNOSTIC
DE LA
CLIENTÈLE
OBJECTIFS
D'APPRENTISSAGE
AJUSTÉS
STRATÉGIES
D'ENSEIGNEMENT
STRATÉGIES
D'ÉVALUATION
PARAMÈTRES
DE L'APPROCHE
COMMUNICATIVE
BESOINS
LANGAGIERS
NOTIONS
ET
FONCTIONS
AUTHENTICITÉ
PERFORMANCES
INTERACTIVES
AUTHENTICITÉ
PERFORMANCES
INTERACTIVES
Mini-contrôle
1 fois/semaine
Contrôle/synthèse
1 fois/mois

CHAPITRE III

Méthodologie d'intervention

Dans le concret, la démarche que je me proposais de suivre était la suivante.

A. Choix de texte

1. Les élèves devaient choisir un thème et trouver un article ou un extrait de livre, etc., correspondant à ce thème.

2. Chacun devait ensuite lire son texte en soulignant les mots qu'il ne comprenait pas et tracer une ligne ondulée sous les expressions, parties de phrases ou phrases qui lui semblaient ambigues.

B. Étude du vocabulaire

L'élève devait chercher la signification de chacun des nouveaux mots de vocabulaire dans le dictionnaire, en écrire la définition et enfin, composer une phrase en utilisant ce nouveau mot. Chaque élève devait avoir dix mots. À ceci, il devait ajouter soit un antonyme, un synonyme, un homonyme ou encore un mot de même famille si possible.

C. Compréhension du texte

Les expressions, les parties de phrases ou les phrases qui semblaient ambigues devaient ici être clarifiées par l'élève. Il devait en donner la signification.

À ceci, s'ajoutaient des "trouvailles": proverbes, jeux de mots, etc... ex.: jeu de boule, jeu de quilles, jeu de mains, jeu de pieds, jeu d'échecs, jeu de dames, etc. S'il était question de sports, il pouvait trouver le vocabulaire spécifique à celui-ci.

D. Exercices écrits

L'élève pouvait choisir ce qu'il désirait présenter par écrit. Une semaine cela pouvait être un résumé d'article, une autre semaine, une saynète ou une rédaction, ou ses impressions, ou un questionnaire, etc. Il devait présenter son travail devant la classe. Ses collègues l'écoutaient et essayaient de trouver de nouveaux mots, des expressions qu'ils aimaient, etc., ainsi que les erreurs. Ils écrivaient tout cela sur une feuille que chacun remettait à l'exécutant. La feuille devait être signée. Après la présentation, chacun disait ce qu'il avait écrit et on vérifiait ensemble s'il y avait des erreurs, le bien fondé des remarques, etc. Le travail de l'élève avait été corrigé auparavant par le professeur. Chacun avait la liste des noms des élèves et il écrivait ses remarques à côté du nom correspondant.

E. Exercice de correction

Pour corriger les erreurs d'orthographe, l'élève devait écrire trois fois le mot correctement. Si c'était une faute de grammaire, il devait l'expliquer par écrit. Si c'était une faute de structure, il devait essayer de se corriger en employant la structure correcte le plus souvent possible soit en téléphonant à un ami le soir, soit en s'en retournant à la maison avec un compagnon ou encore en discutant avec un collègue en classe. Chaque élève faisait partie d'une équipe de soutien de cinq élèves, qu'il pouvait consulter durant la classe pour demander de l'aide ou en fournir.

F. Compréhension auditive

Audition d'enregistrements sur cassettes de textes choisis, d'extraits de bulletin de nouvelles ou encore d'aventures comme "Chemins dangereux". À la suite de l'audition, les élèves avaient un questionnaire auquel ils devaient répondre. La compilation des résultats était faite sur une feuille préparée à cet effet (voir annexe B).

G. Évaluation personnelle

Chaque élève avait une feuille d'évaluation. Il devait se donner une note après avoir répondu à un questionnaire que l'on trouve en annexe (annexe C).

H. Évaluation générale

Chaque élève avait une feuille d'évaluation pour le travail de la semaine. Il devait présenter sa feuille au professeur lorsqu'il venait pour sa correction. La feuille se présentait comme suit:

ÉVALUATION GÉNÉRALE

Nom _____ Date _____

Période _____

		1	2		3	4		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15	16	
	5	Français	Choix de texte	VOCABULAIRE	Ex. écrits	Contrôle	COMPRÉHENSION DU TEXTE	Exercices écrits	Contrôle	Rédaction ou autres	Présentation	Correction	Compréhension auditive (contrôle)	Boni	Participation	Ordre dans le cahier	Retard	TOTAL	MINI-CONTRÔLE	CONTRÔLE DE SYNTHÈSE	GRAND TOTAL
		5	5		5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	70	10	20	100
1ère semaine																					
2e semaine																					
3e semaine																					
4e semaine																					
5e semaine																					

Le professeur discutait avec l'élève des notes à donner pour les numéros 1 - 2 - 3 - 5 - 7 - 8 - 9 - 11 - 12 - 13 et 14. Comme les numéros 4 - 6 - 10 - 15 et 16 étaient le résultat de contrôles, l'élève avait déjà sa note inscrite sur sa feuille.

À l'item 11, des points-bonis étaient accordés à l'élève qui choisissait de faire des exercices supplémentaires (ex.: mots croisés, poème, charade, dessin, etc.) À l'item 12 cinq points étaient accordés à l'ordre dans le cahier, et à l'item 13, une autre cinq points, si le travail était remis à la date fixée.

Toutes ces instructions avaient été données en classe et expliquées. Chacun avait reçu une feuille donnant en détail la marche à suivre (voir annexe D), la liste de noms des élèves de la classe, une feuille d'évaluation personnelle et une feuille d'évaluation générale. Le travail devait durer cinq jours: le premier réservé au travail personnel, le deuxième et le troisième aux présentations, le quatrième à la correction des erreurs et le cinquième à la compréhension auditive. Le reste du travail devait être fait à la maison.

CHAPITRE IV

Description de l'intervention vécue

Le fait que j'ai commencé à enseigner à Ottawa, dans une école bilingue, en septembre 1986, m'a beaucoup facilité la tâche car, lorsque j'ai décidé de faire mon intervention, j'étais déjà familière avec le mode de fonctionnement du milieu. Lors d'une réunion avec M. Georges Goulet, mon tuteur, M. Laval Fournier, le responsable du milieu d'accueil et chef du département du secteur bilingue de l'école, et moi-même, il a été question de la planification de mon projet. Une des suggestions a été que tout soit filmé pour permettre une meilleure analyse.

Par l'entremise de M. Laval Fournier, j'ai rencontré le directeur-adjoint pour lui demander la permission de faire cette intervention dans mes classes de français, grammaire, dixième année. Il n'y a eu aucune difficulté. Peu de temps après, nous avons eu la visite des parents et j'en ai profité pour parler de ce projet aux parents des élèves, en leur expliquant le bien fondé de l'intervention. Ils semblaient très heureux que leurs enfants y participent.

M. Fournier est venu en classe lors de la présentation à mes élèves de mon projet d'intervention. À cette occasion, la marche à suivre a été expliquée en détails aux élèves. Cela a soulevé plusieurs questions de leur part. Nous leur avons dit que tout serait filmé. Certains d'entre eux semblaient ne pas bien accepter cela. Ils voulaient savoir ce que nous

lettons avec ces vidéocassettes. Après leur avoir expliqué que cela servirait uniquement de document pour l'étude de mon intervention, ils se sont montrés moins agressifs. Ils ont alors demandé s'ils pourraient se voir au petit écran lors de la présentation de leur travail devant la classe. La réponse fut affirmative.

Les débuts ont été quelques peu difficiles. C'était toute une autre façon de procéder et il a fallu répéter toutes les explications et rassurer les élèves qui se sentaient inquiets face aux responsabilités qu'ils devaient prendre.

Filmer les élèves s'est avéré une tâche impossible. Lorsque la décision avait été prise, je devais utiliser une caméra très légère et souple mais, à cause de circonstances incontrôlables, l'appareil n'était pas disponible. J'ai donc commencé avec un équipement plus lourd. Après avoir filmé les deux premières séances de cours dans chacune des classes, j'ai dû abandonner étant donné que je n'avais pas de local attitré et que le déménagement de cet équipement dans les corridors, lors du changement de classe s'avérait très difficile. Il a été décidé qu'à la place, j'enregistrerais sur cassettes. Je devais alors utiliser un chariot pour le transport de l'équipement d'un local à l'autre et tout installer avant le début de chaque cours. Cela me demandait au moins cinq minutes. De plus, je devais transporter, sur un autre chariot, tout le matériel nécessaire au projet soit des grammaires, des revues, des magazines, des livres de référence, des journaux, etc.

Quand j'avais besoin de dictionnaires, je devais les transporter sur un autre chariot. Comme il y avait pénurie de ce précieux outil, nous en avions un ensemble de vingt pour subvenir aux besoins de trois professeurs. Dans de telles circonstances, ceux-ci n'étaient pas toujours disponibles les jours où j'en avais besoin et de plus, il n'y en avait pas assez pour que chaque élève ait le sien.

Au début, j'avais demandé aux élèves de choisir un thème. Leur choix s'était porté sur les sports. Je me suis vite aperçue que les élèves n'avaient pas suffisamment de textes, journaux, revues et articles sur le sujet pour faire un choix qui leur plaisait vraiment. J'ai donc laissé les élèves choisir des articles dans la documentation que je leur fournissais personnellement (Sélection du Reader's Digest, Actualité, Châtelaine, La Revue, etc.) Ils ont choisi selon leurs goûts, sans se préoccuper de thème mais, encore là, l'éventail ne me semblait pas être assez grand.

La question temps a été un facteur très important. J'ai constaté que je n'avais pas donné assez de temps pour faire tous les exercices demandés. Les cinq jours se sont rapidement transformés en dix. Le travail personnel a demandé deux jours (pas suffisamment de documentation à la maison pour le choix de texte, dictionnaires pas toujours disponibles), les présentations, le double du temps prévu, sans compter que, pour satisfaire à leur demande, je leur ai fait écouter l'enregistrement de leur premier exposé oral devant la classe.

Un autre problème de temps s'est présenté. Au début, je rencontrais chaque élève individuellement pour les corrections personnelles, les explications nécessaires, ainsi que pour discuter du travail et de l'évaluation. Ce rythme de travail s'est vite avéré impossible. J'ai donc écrit, dans les cahiers, les remarques que j'aurais aimé faire oralement. De plus, j'ai constaté que les élèves parlaient souvent en anglais alors que j'étais occupée avec un de leurs collègues. Ils n'ont pas pris conscience des conséquences de leur attitude avant plusieurs semaines. Ce n'est que lorsque le moment de l'évaluation est arrivé qu'ils ont constaté qu'ils perdaient beaucoup de points. Ils ont alors changé d'attitude et ont été plus attentifs à cet item.

Tout au long de l'intervention, j'ai composé, pour chaque élève, des mini-contrôles sur le vocabulaire et la compréhension du texte, étant donné que chacun avait un texte différent et des mots de vocabulaire différents. Une partie du contrôle de synthèse était aussi personnalisée. Cela prenait beaucoup de temps. Tous les soirs et toutes les fins de semaine étaient consacrés à la préparation et à la correction.

Une dernière remarque pour terminer cette description. À cette période de l'année, il y a eu beaucoup d'absences à l'école et cela a occasionné des problèmes, particulièrement en ce qui concernait la période consacrée à la compréhension auditive. L'enregistrement choisi était "Chemins dangereux", une histoire d'aventure qui se composait de plusieurs épisodes. Si un élève manquait, par exemple, deux épisodes, il ne comprenait plus l'intrigue. Cela m'obligeait à rester, après la classe, pour

permettre aux élèves de faire les exercices qu'ils avaient manqués. À cause de cet absentéisme et aussi parce que le texte de cette aventure était trop facile pour les élèves, j'ai changé d'exercice. "Chemins dangereux" a été remplacé par un bulletin de nouvelles, par l'audition d'une chanson, par la lecture d'un poème et enfin par la récitation d'une fable de Lafontaine.

En terminant cette description, il serait bon de mentionner que, à la mi-avril, j'ai eu une rencontre avec mon tuteur, M. Goulet, et avec M. Fournier, pour visionner les premières séances qui avaient été filmées. Il a été décidé que je continuerais le travail déjà commencé et M. Goulet a demandé de venir observer en salle de classe. Il est venu le 5 mai. Il a manifesté le désir de revenir mais, à cause de nombreux changements imprévus à l'horaire de l'école, il a été difficile de fixer une date qui conviendrait, si bien que l'intervention fut terminée avant qu'une seconde visite puisse être planifiée.

CHAPITRE V

Analyse critique de l'intervention vécue

A. Degré d'atteinte des objectifs visés

À l'aide du modèle de structure générale de la planification de l'intervention éducative, présent dans les programmes scolaires, laquelle propose les niveaux d'intentionnalité de M. Georges Goulet, nous avons d'abord analysé les objectifs du programme à enseigner, ce qui constituait le premier objectif de notre intervention.

Il reste à vérifier si l'application des paramètres de l'approche communicative ont été respectés lors de l'intervention.

1. Besoins langagiers des élèves

Suite à mon analyse, j'ai pu constater que les élèves ont semblé apprécier le fait de pouvoir s'exprimer sur des sujets qui les intéressaient. Chaque élève avait le loisir de choisir un texte selon ses intérêts et de faire les exercices correspondant à son degré de connaissances.

2. Fonctions et notions

Ces paramètres ont été étudiés individuellement et parfois en groupe. Individuellement, lorsque l'apprenant devait faire la correction de ses

erreurs et aussi en groupe, lorsque la faute était générale. Par exemple, j'avais constaté que presque tous les élèves faisaient des erreurs dans l'emploi des pronoms personnels compléments. J'ai donc expliqué au groupe l'emploi juste de ces pronoms et fait avec eux des exercices de permutation, de substitution et de transformation.

3. Situations de communication et performance interactive

Les situations de communication ont été très nombreuses en classe. Les élèves s'étaient regroupés en équipes de soutien. Si l'un d'eux avait besoin d'information, d'explication, d'aide, il pouvait en demander à ses camarades tout autant que leur en fournir. De plus, les interventions après chaque présentation orale ont beaucoup favorisé l'interaction. La seule ombre au tableau a été l'emploi, par les élèves, de l'anglais en salle de classe durant les premières semaines. Cependant, après les deux premières évaluations, la situation a changé. Sensibilisés par la sévérité du professeur dans l'attribution des points lors de l'évaluation, les élèves ont cessé, en grande majorité, d'employer la langue de Shakespeare en salle de classe.

4. Cadre authentique

Le fait de laisser aux apprenants le choix des sujets à étudier a certainement aidé à créer une situation rejoignant la vie et les préoccupations de ces adolescents. Les bulletins de nouvelles et les textes choisis étaient des documents authentiques, selon la définition qu'en font

D. Coste et R. Galisson. Peut-être aurais-je pu inviter quelqu'un à venir rencontrer les élèves en classe ou encore, organiser une sortie. Mais, le fait que la période ne durait que 55 minutes, cela ne m'a pas semblé assez pertinent car, pour être efficace, le retour sur l'activité aurait demandé plus de temps que celui que j'aurais pu y consacrer.

B. Qualité, efficacité et pertinence des activités réalisées

Au tout début, lors de la présentation aux élèves de la méthodologie d'intervention, il avait été convenu que nous choisirions un thème et que tout le monde travaillerait sur ce thème. Mais, à cause des raisons évoquées plus haut, ce fut impossible. Les élèves ont choisi des sujets selon leurs intérêts. Cela s'est avéré plus efficace car, lorsqu'on choisit un thème commun, il est entendu que sur le nombre d'élèves, il y en a toujours qui ne sont pas heureux du choix qui a été fait. Il semble que cet accident de parcours ait été plus bénéfique dans les circonstances que l'imposition, par consensus, d'un thème.

Dans la méthodologie d'intervention, le premier item de la marche à suivre était le choix du texte. Lors du premier travail, certains élèves ont présenté un texte qui n'était pas adapté à leur niveau. Il était ou trop facile, ou trop court, ou trop long. Lors de ma rencontre avec chacun d'entre eux, j'ai discuté de cet item, et chacun a vite compris que, pour faire des exercices valables de vocabulaire et de compréhension du texte, ce dernier devait être plus adapté à leur degré de connaissances.

Une des activités demandée était la présentation orale devant la classe d'un résumé du texte choisi. Plusieurs élèves ont trouvé cela très difficile. La première présentation a été beaucoup plus anxiogène pour eux que les suivantes. Dans l'ensemble, cette activité a été un franc succès. Le fait que les collègues devaient noter sur une feuille les côtés positifs ainsi que les erreurs qu'ils pouvaient déceler dans le discours a valorisé les exécutants tout en les obligeant à se dépasser. Après la présentation, plusieurs auraient aimé entamer une discussion, mais le temps alloué ne le permettait pas. J'ai cru, un moment, que j'aurais dû laisser plus de temps pour permettre ces échanges, mais je crois que, si j'avais cédé à leurs instances, il y aurait eu saturation de la part des élèves, l'activité aurait perdu de son intérêt et, par le fait même, de son efficacité.

L'exercice au sujet duquel je m'interroge le plus est celui de la compréhension auditive. J'ai fait écouter aux élèves "Chemins dangereux". Ce texte était trop facile pour eux, alors j'ai essayé autre chose, soit un bulletin de nouvelles, l'audition d'une chanson, la lecture d'un poème et la récitation d'une fable de Lafontaine. C'était un pis-aller. Quand je m'interroge au sujet de l'efficacité de cet exercice, je demeure quelque peu perplexe étant donné la difficulté à trouver des textes qui les auraient intéressés vu le peu de temps que j'avais à consacrer pour exécuter cette tâche.

Un des items mentionnés sur la feuille d'évaluation générale du travail était l'ordre dans le cahier. Pour plus d'efficacité, je demandais à chaque élève, lorsqu'il venait me rencontrer pour son évaluation générale,

d'avoir placé en bon ordre, dans son cahier, tous les travaux qu'il avait exécutés. Cinq points étaient attribués à cet item. J'ai pu constater la pertinence de cette demande grâce à une élève qui n'avait aucun sens de l'ordre. Elle arrivait en classe avec son sac, dans lequel on voyait dépasser un tas de feuilles aux coins écornés, jetées là, pêle-mêle. Souvent, à la fin de la classe, elle oubliait son sac sur un pupitre. Elle était le cauchemar de tous les professeurs. À la fin de l'intervention, elle m'a remis son cahier en parfait ordre. Aucune feuille ne manquait. Ce fut une fête dans la classe et tout le monde l'a applaudie.

Je crois que, dans l'ensemble, les activités demandées étaient pertinentes et efficaces. La qualité des travaux, en général, était très bonne. Cela m'a permis de mieux connaître mes élèves et de les mieux aimer car ils se révélaient beaucoup plus. Ils exprimaient leurs idées, leurs sentiments, leurs attentes, car les sujets traités les touchaient. Sur cinquante-quatre élèves,il y a eu deux irréductibles qui n'ont pas plus fourni d'efforts qu'ils ne l'avaient fait auparavant mais, par contre, j'ai récupéré quatre élèves faibles. Ils ont travaillé parce qu'ils pouvaient s'exprimer sur ce qui les intéressait vraiment.

Dans la méthodologie présentée, j'ai essayé de donner leur juste part aux quatre compétences dans l'enseignement des langues secondes à savoir, la compréhension auditive, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. J'ai insisté davantage sur la communication et la performance interactive et je crois avoir atteint mon but en donnant

satisfaction du même coup aux exigences de l'approche communicative et du niveau d'intentionnalité de la théorie de l'éducation-apprentissage.

C. Facteurs structuraux, culturels et personnels qui ont influencé les activités

L'un des principaux facteurs qui a influencé les activités de mon intervention a été le fait que je n'avais pas de local attitré. Après chaque cours, je devais transporter, sur deux chariots, et le matériel d'enregistrement, et les volumes, grammaires, revues, notes, journaux, etc., dont les élèves avaient besoin. De plus, lorsque je voulais utiliser les dictionnaires, je devais aller chercher un autre chariot qui en renfermait une vingtaine. Celui-ci était vraiment trop lourd pour que je puisse le pousser avec les deux autres. Quand le cours était terminé, je devais me hâter de tout ramasser et repartir avec tout mon bagage. Cela a occasionné une perte de temps, avant et après chaque cours, sans compter l'énergie et la force dépensées pour effectuer toutes ces manoeuvres alors que les corridors fourmillaient d'élèves.

Une autre carence a été la pénurie de dictionnaires. Comme il a été mentionné plus haut, nous avions, à l'école, un total de vingt dictionnaires pour subvenir aux besoins de trois classes. Dans un groupe, j'avais vingt-six élèves et dans l'autre, vingt-huit. Comme plusieurs de mes élèves n'avaient pas de dictionnaire français à la maison, car ils sont parfois les seuls à parler français dans leur famille, et que ceux-ci sont très dispendieux, il m'était difficile d'une part, de leur demander de faire cette

partie du travail à la maison et, d'autre part, il m'était presque impossible de donner une période supplémentaire pour faire ce travail. À deux reprises, en deux mois, je n'ai pas pu avoir les dictionnaires. Les élèves étaient mécontents et cela a occasionné une réelle perte de temps.

Un autre élément perturbateur d'ordre culturel a été le fait que la plupart des élèves n'avaient pas, chez-eux, de revues, de journaux ou de quelque littérature que ce soit en français. Lorsqu'ils devaient trouver un texte pour faire le travail demandé, ils n'avaient pas beaucoup de solutions de rechange. Ils devaient aller à la bibliothèque, où le choix était restreint. De plus, ils ne pouvaient sortir ni les revues, ni les journaux de la bibliothèque. Heureusement, j'avais par-devers moi, plusieurs exemplaires du Sélection du Reader's Digest, de l'Actualité, de La Revue, de Châtelaine, etc. Cela a vraiment tiré d'embarras et le professeur et les élèves.

Un facteur très important, qui a dérangé le bon fonctionnement du projet, a été le taux d'absentéisme. L'école où j'enseigne a la réputation de collectionner les trophées tant dans le domaine des sports que dans le domaine du savoir. Cela suppose beaucoup de rencontres, de sorties, de pratiques, etc., et par le fait même, d'absences. En trois jours consécutifs, j'ai eu dix absences dans chacune de mes classes. Certains élèves avaient eu la permission de prendre un cours intensif à l'université. Une autre semaine, ce fut la joute finale de soccer, une autre, le carnaval, etc. Il était très difficile, dans de telles circonstances, de respecter l'horaire prévu et de garder le contrôle de la remise des travaux.

Ce dernier dérangement m'a amené à renforcer ma conviction qu'une telle intervention ne devait pas se faire à cette période de l'année. Bien entendu, ce dernier fait n'est pas la raison principale de la certitude de mon affirmation. Commencer une méthode aussi révolutionnaire, pour les groupes concernés ici, aurait dû se faire au début d'une année scolaire. L'adaptation à un changement aussi radical en ce qui regarde la population scolaire concernée, demande du temps, de la continuité et du calme. Du temps, ils en ont eu juste assez pour comprendre et voir le but visé. À la fin de l'intervention, ils étaient prêts à fonctionner d'une façon responsable dans ce cadre méthodologique. De la continuité, ils en auraient eu s'il n'y avait pas eu tant de dérangement. Le calme a sans doute été l'élément qui a fait le plus défaut. Les élèves qui faisaient partie des équipes sportives et ceux qui devaient aller suivre des cours à l'université n'étaient pas des modèles d'imperturbabilité. Le carnaval, les sorties et surtout l'appréhension des examens de fin d'année n'aidaient pas à établir un climat de sérénité. Je mentionne cette appréhension car les examens avaient été conçus selon la bonne vieille méthode traditionnelle et les élèves craignaient de ne pouvoir réussir aussi bien que si je leur avais donné des exercices de grammaire à faire. C'est pourquoi d'ailleurs, ayant prévu cette panique "pré-examentaire", j'ai voulu terminer mon intervention trois jours avant la fin des cours pour pouvoir rassurer les élèves à ce sujet et faire avec eux la révision de la grammaire, selon la bonne vieille méthode sécurisante avec laquelle ils étaient habitués de fonctionner.

D. Points forts et points faibles des interventions

Lorsque je jette un coup d'oeil rétrospectif sur cette expérience, je pense à une réflexion que mon tuteur, M. Goulet, a faite lorsqu'il est venu observer dans mes classes. Il avait souligné le naturel des élèves. En effet, je crois qu'ils étaient vraiment à l'aise dans leur salle de classe. Ils étaient spontanés et je pense que la relation que j'avais avec eux était démunie de gêne, tout en restant respectueuse. En d'autres mots, il y régnait une bonne atmosphère.

Je trouve que si on réussit à établir une telle ambiance dans une classe, on a déjà fait la moitié du chemin vers le succès. Si l'élève se sent chez lui, heureux dans son milieu d'apprentissage, l'effort à fournir pour acquérir les connaissances est réduit de moitié. Si j'en juge par la qualité et la quantité de travail accompli par les apprenants, je crois que l'expérience que j'ai faite avec eux a été un succès. Si, à la fin d'une année scolaire, des élèves anglophones se sentent aussi à l'aise pour communiquer en français, j'ai certainement atteint mon but. Les voir heureux, spontanés et naturels dans leur milieu de travail, encourage le professeur à continuer sa recherche pour trouver la "méthode" la plus adéquate pour leur faire acquérir les connaissances prescrites par les programmes d'études.

La grande difficulté de la méthodologie que j'ai essayé de mettre en application lors de cette intervention a été le manque de temps de la part de l'intervenant pour faire le travail qu'un tel programme demande. En

toute honnêteté, je ne crois pas que je pourrais retrancher aucune des activités suggérées. Je les trouve toutes essentielles à l'atteinte des objectifs visés.

E. Implication

L'expérience que j'ai vécue lors de cette intervention d'éducation-apprentissage a été combiante. J'ai appris à être plus à l'écoute des besoins de mes élèves. Cela m'a aidé à les rendre plus heureux. Cependant, elle a été aussi éprouvante si je pense à la somme de travail que cela a demandé. Je crois qu'il est impossible de travailler à ce rythme une année entière. Tous les soirs et toutes les fins de semaine ont été consacrés à la correction, à la préparation et cela, deux mois durant. Comment résoudre ce problème? Réduire le nombre d'élèves serait peut-être une solution, mais j'hésite, car il est bon d'en avoir un certain nombre dans une classe. Cela est générateur de dynamisme, on y découvre la variété, un richesse et une liberté de choix qu'on ne trouverait pas dans un groupe plus petit.

La solution que je suggérerais serait que le professeur ait un assistant qui puisse le seconder dans son travail. Pendant que l'enseignant rencontre individuellement chaque apprenant, l'assistant pourrait s'occuper de répondre aux besoins des élèves. Il pourrait aussi animer certaines activités, aider le professeur à corriger les copies, s'occuper de vérifier la remise des travaux, etc. Je crois que cela serait la meilleure solution au problème.

Lorsque, à la fin de la journée, quand je faisais un retour sur mon expérience en salle de classe, l'utilisation de la grille d'observation que j'avais conçue pour m'aider à atteindre mes objectifs m'a été très utile.

Cependant, avec l'expérience acquise et l'approfondissement de mes connaissances dans le domaine de l'approche communicative, j'ai élaboré une autre grille qui, à mon avis, cernerait mieux l'action d'un professeur qui voudrait respecter les paramètres de l'approche communicative dans son enseignement. Ce questionnaire permettra peut-être, à ceux qui veulent adopter cette approche, de s'auto-évaluer et d'être en mesure d'améliorer leur performance. Vous trouverez ce questionnaire à l'annexe E.

CONCLUSION

En guise de conclusion, qu'il me soit permis de faire quelques remarques de caractère général.

J'ai pu constater que l'atmosphère était très bonne dans la classe. Les élèves étaient respectueux envers leurs compagnons. Lorsque quelqu'un avait une remarque à faire à un collègue, il disait: "Est-ce que c'est bien comme cela qu'on dit en français telle ou telle chose?"

Il m'a été permis de faire une autre constatation. Pour certains élèves qui se classaient dans la moyenne, j'ai vu les notes augmenter de façon spectaculaire. Quatre ou cinq environ dans chaque groupe. Ces élèves se sont montrés tellement intéressés que j'ai dû leur imposer des limites. Une élève m'avait donné dix-huit pages d'exercices. En général, les élèves les plus forts sont restés en tête de liste, les élèves moyens se sont montrés beaucoup plus vaillants et les plus faibles ont fourni plus d'efforts. Il n'y a eu que deux élèves, dans une des classes, qui n'ont pas emboîté le pas.

À cet égard, il me semble que la contribution la plus importante de cette intervention, au développement de mes élèves, a été concrétisée par le fait que, quel que soit leur niveau d'aptitude, tous et chacun ont su profiter de leur participation active à leur propre avancement dans le domaine de la langue seconde.

ANNEXE A

Grille d'observation

Nom _____

Date _____ Période _____

Cochez ( ) la case appropriée. Il est à noter que le nombre un (1) correspond à excellent, deux (2) à très bien, trois (3) à bien, quatre (4) à moyen et cinq (5) à passable.

	1	2	3	4	5
1. Est-ce que les besoins langagiers ont été bien définis?	☐	☐	☐	☐	☐
2. Est-ce que les notions à assimiler ont été bien définies?	☐	☐	☐	☐	☐
3. Est-ce que les stratégies d'éducation-apprentissage ont un caractère d'authenticité?	☐	☐	☐	☐	☐
4. Est-ce que les stratégies d'éducation-apprentissage tiennent compte de la performance interactive professeur-élève / élève-professeur?	☐	☐	☐	☐	☐
5. Est-ce que les élèves ont été mis au courant du bien-fondé des activités demandées?	☐	☐	☐	☐	☐

6. Est-ce que les activités pédagogiques demandées ont été bien expliquées aux élèves? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

7. Est-ce que les élèves ont participé aux activités suggérées? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Grille d'observation

Nom _____

Date _____ Période _____

Les espaces après chaque question sont réservés aux observations, aux commentaires et/ou aux suggestions.

1. De quelle source viennent les besoins langagiers?

   a) du programme?
   b) des élèves (documents)?
   c) d'autres sources (à définir)?

_____

_____

_____

2. Est-ce que les questions sur les notions ont été expliquées à:

   a) un individu?
   b) un groupe?
   c) toute la classe?

_____

_____

_____

3. Est-ce que le comportement des élèves permet de conclure qu'ils ont apprécié cette façon de fonctionner?

a) beaucoup
b) bien
c) assez
d) peu
e) saturation

4. Est-ce que la quantité de documents mis à leur disposition est:

a) trop considérable ____
b) suffisante ____
c) insuffisante ____

5. Est-ce que les élèves ont pu poser toutes les questions qu'ils avaient envie de poser

a) oui ____
b) non ____

6. Est-ce que les réponses du professeur aux questions étaient:

a) claires? ____
b) précises? ____
c) ambiguës? ____
d) trop longues? ____

7. Est-ce que l'élève a eu suffisamment de liberté d'expression?

a) oui ____
b) non ____
c) trop ____

8. Est-ce que l'élève a eu la possibilité de faire des suggestions?

oui ☐ non ☐

9. Dans quelle mesure ces suggestions ont-elles été retenues?

10. Jugez-vous les raisons évoquées pour les rejeter valables?

Si non, expliquez. oui ☐ non ☐

_____

_____

_____

11. Est-ce que la fréquence d'intervention de l'animateur est:

a) trop faible? ____
b) trop élevée? ____
c) correcte? ____
d) irrégulière? ____

_____

_____

_____

12. a) Est-ce que la fréquence d'un mini-contrôle par semaine est respectée? oui ☐ non ☐

b) Est-ce que la fréquence d'un contrôle de synthèse par mois est respectée? oui ☐ non ☐

_____

_____

_____

COMMENTAIRES SUR L'ENSEMBLE _____

_____

_____

_____

_____

SUGGESTIONS _____

ANNEXE B

Feuille réponse

Nom _____

Sujet Chemins dangereux Salle _____

Épisodes																								
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								
22																								
23																								
TOTAL DES POINTS																								
RÉSULTAT																								

ANNEXE C

Évaluation personnelle

1. Est-ce que le texte que j'ai choisi est

   a) trop difficile? ☐
   b) correct? ☐
   c) trop facile? ☐
   d) trop court? ☐
   e) trop long? ☐

2. Est-ce que je maîtrise bien tout mon nouveau vocabulaire?

   Oui ☐
   Non ☐

3. Est-ce que je comprends très bien mon texte?

   Oui ☐
   Non ☐

4. Est-ce que dans la préparation de ma rédaction (ou autre choix), j'ai bien vérifié O, V, C, A, S :

   O (orthographe) ☐
   V (verbe) ☐
   C (concordance des temps) ☐
   A (accords, fém., plur.) ☐
   S (structure) ☐

C - 2

5. Est-ce que j'ai employé mes nouveaux mots de vocabulaire?

Oui ☐

Non ☐

Un peu ☐

Trop peu ☐

6. Est-ce que j'ai corrigé mes erreurs?

Oui ☐

Non ☐

Comment?

_____

_____

_____

7. Combien est-ce que je me donnerais comme note pour mon travail?

_____ %

8. Remarques du professeur.

_____

_____

_____

ANNEXE D

Marche à suivre

NOM _____

A. Choix du texte:

1. Trouver un texte selon le thème choisi
2. Lire le texte en soulignant les mots que vous ne comprenez pas
3. Souligner d'une ligne ondulée les expressions, les parties de phrase, les phrases qui vous semblent ambigues.

B. Étude du vocabulaire:

1. Définition (10 mots)
2. Mots de vocabulaire insérés dans une phrase
3. Antonyme(s)
4. Synonyme(s)
5. Au choix de l'élève (Boni)

C. Compréhension du texte:

1. Expressions
2. Trouvailles (ex.: jeu de boule, jeu de quilles, jeu de mains, etc.) ou proverbes ou explication d'abréviations ou vocabulaire spécifique de tel sport
3. Exercices (Boni)

D. Exercices écrits:

1. Rédiger une rédaction OU une saynète OU un résumé de votre texte OU un questionnaire, etc.

2. Vérifier votre texte à l'aide de dictionnaires, des livres mis à votre disposition, consulter votre équipe ou venir me voir

   Codes: O = orthographe (dictionnaires)
   V = verbe (dictionnaire des verbes)
   C = concordance des temps
   A = accords, fém., plur.
   S = structure

3. Lire à haute voix, devant la classe, le travail écrit.

   - Noter sur votre liste d'élèves, les expressions ou mots que vous trouvez beaux; les expressions ou mots nouveaux que vous aimez; les erreurs.
   - Remettre la feuille signée à la personne qui a fait la présentation (la personne garde ces feuilles et les place dans son cahier).

E. Exercices de correction:

TOUT écrire dans votre cahier

Ex.: Exercices oraux avec "X" (nom du collègue)
Répétition
Discussion avec "X" (classe, maison, téléphone, etc.)

F. Compréhension auditive:

"Chemins dangereux" – Feuille-réponse

G. Évaluation personnelle:

H. Évaluation générale - Mini-contrôle - Contrôle de synthèse

Évaluation de tout le travail de la semaine plus les résultats de tous les contrôles.

BONNE CHANCE !

ANNEXE E

Questionnaire d'auto-évaluation

Encercler le chiffre approprié. Il est à noter que le chiffre un (1) correspond à passable, deux (2) à moyen, trois (3) à bien, quatre (4) à très bien et cinq (5) à excellent.

1.	Est-ce que je connais bien les besoins langagiers de mes élèves?	1	2	3	4	5
2.	Est-ce que les objectifs que je me suis fixés répondent bien aux besoins langagiers de mes élèves?	1	2	3	4	5
3.	Est-ce que mes objectifs sont d'ordre communicatif?	1	2	3	4	5
4.	Est-ce que je connais les attentes de mes élèves (goûts, intérêts, jeux, désirs, aspirations, etc.)?	1	2	3	4	5
5.	Est-ce que les activités pédagogiques répondent aux attentes de mes élèves?	1	2	3	4	5
6.	Est-ce que les élèves ont droit de parole dans le choix des activités?	1	2	3	4	5
7.	Est-ce que les élèves sont intéressés aux activités en classe?	1	2	3	4	5
8.	Est-ce que j'utilise les ressources des élèves pour élaborer des activités?	1	2	3	4	5

9. Est-ce que je facilite les stratégies de communication (habileté à faire passer un message, verbal, non-verbal, etc.)?	1	2	3	4	5
10. Est-ce que je favorise l'interaction entre les élèves?	1	2	3	4	5
11. Est-ce que je favorise l'interaction entre les élèves et moi-même?	1	2	3	4	5
12. Est-ce que j'emploie des documents authentiques en salle de classe?	1	2	3	4	5
13. Est-ce que mes documents authentiques sont diversifiés?	1	2	3	4	5
14. Est-ce que je favorise l'initiative des élèves pour créer des situations authentiques de communication?	1	2	3	4	5
15. Est-ce que les élèves sont mis en contact avec divers niveaux de langue?	1	2	3	4	5
16. Est-ce que les élèves ont un choix suffisant d'énoncés pour utiliser la langue selon le contexte?	1	2	3	4	5
17. Est-ce que j'attache plus d'importance à la compréhension du message qu'à la structure de la phrase?	1	2	3	4	5
18. Est-ce que je fais le relevé des difficultés grammaticales des élèves à partir de leurs productions?	1	2	3	4	5

					F	J
19.	Est-ce que j'évite l'enseignement systématique de la grammaire traditionnelle?	1	2	3	4	5
20.	Est-ce que je favorise la technique d'objectivation en salle de classe?	1	2	3	4	5
21.	Est-ce que je me bâtis des instruments d'évaluation propres à cerner l'habileté de communiquer?	1	2	3	4	5
22.	Est-ce que dans ma pondération, j'accorde plus d'importance aux compétences sociolinguistique, stratégique et discursive qu'à la seule compétence linguistique?	1	2	3	4	5